



TITLE:

京都大学における「英語」：全学共通科目としての内実

AUTHOR(S):

桂山, 康司

CITATION:

桂山, 康司. 京都大学における「英語」：全学共通科目としての内実. 京都大学高等教育研究 2008, 14: 123-131

ISSUE DATE:

2008-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/70822>

RIGHT:

京都大学における「英語」 —全学共通科目としての内実—

桂 山 康 司

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

The Idea and Scheme of 'English' at Kyoto University: EGAP and its Desiderata

Kohji Katsurayama

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Summary

The epoch-making introduction of the EAP (English for Academic Purposes) program into the curriculum of Liberal Arts at Kyoto University in 2006, featuring self-discipline and self-culture, not only anticipates what is to come in the general prospectus for the constantly renewing curriculum of Liberal Arts throughout the world, but also inherits many years' tradition of English teaching in the Department of English, of the Faculty of Liberal Arts at Kyoto University.

This article provides a general view of English teaching at Kyoto University in the latter half of the 20th century, with its consistent emphasis on *savoir-être* (i.e., ontological knowledge) in terms of intercultural competence, against the contemporary public claim for practical English. My proposal here is that even in our EGAP (English for General Academic Purposes) program, traditional "English for *savoir-être*" should be ideal as terminus ad quem. This is because, for non-native speakers of English, such skill is to be acquired only by learning "English for *savoir-faire*" (i.e., knowledge of how to act), while native speakers, who have the competence for "English for *savoir-faire*," cannot acquire it without trying to master another language other than English. Useful as English is as a global language, it is not merely because the language is practical but because it is one of many cultural assets the world inherits, and thus is indispensable for non-native academic students and scholars.

キーワード: EAP、EGAP、多言語教育、異文化間能力、存在知

Keywords: EAP, EGAP, multilingual teaching, intercultural competence, *savoir-être*

京都大学における全学共通科目としての「英語」（開講科目名としては「英語Ⅰ」、「英語Ⅱ」の2種類が区別されているが、それを総称してここでは「英語」と呼ぶ）に対する新しい教育理念は、平成18年度より新たに改編されたカリキュラム¹⁾において実施に移され、その後も細部に亘って改善のために不断の努力が行われている。本稿においては、今回、新たに意識化された教育理念の根幹にある「学術研究に資する英語教育」という概念の内実を、過去において京都大学において行われていた教育と比較、検討することを通じて、京都大学における英語教育（延いては外国語教育全般）の理想についての共通認識の構築を目指すものである。

まず、近視眼的な議論に陥る愚を避けるために、大学における語学教育の目的についての全体的見取り図を、最近京都大学で行われた国際シンポジウム「大学における外国語教育の二つの挑戦：多言語教育と自律学習」²⁾において、ドゥニーズ・リュシエ女史 (Denise Lussier) が基調講演『「異文化間能力」の教育の挑戦』で提示した異文化間能力の分類 (Composantes de la compétence interculturelle) を紹介することを通じて示したい。というのも、外国語（母語とは異なる言語）を習得することを契機として成り立つ教育とは、どの側面を強調するのであれ、まさにこの異文

化間能力の養成にはかならず、また、結論を先取りして言うなら、この能力の養成が「学術研究に資する英語教育」という本学の掲げる目標とどう本質的に繋がっているか（あるいはいないか）を示すのが、本稿の目的の重要な一面である。さて、リュシエ女史はこの異文化間能力を大きく以下の3つに分類している。

Des SAVOIRS à acquérir par un apprentissage explicite 「(人から学ぶことを通じて得られる) 個々の知識」

Des SAVOIR-FAIRE à développer 「(個々の知識を実際に応用して体得した) 経験知」

Un SAVOIR-ÊTRE à intégrer³⁾ 「(さまざまな経験知が人格形成の過程において自身と一体化した) 存在知」(すべて拙訳)

まず、一つ目の「個々の知識」だが、英語教育に則して具体例を挙げれば、一つ一つの単語の個別の意味を知っていることであるとか、英語という言葉においては通常、文の要素としての主語、動詞、目的語の順番が固定されており、その語順自体に機能があること等のさまざまな文法上の知識、それに暗記されたそれぞれの文の意味を理解していることなどが挙げられる。単語テストや、文法問題集において問われるのはすべて、この類の知識にあたるものであると考えてよい。

それに対して二つ目の「経験知」は、「臨機応変な応用力」とも言うべきものであるが、たとえば、高校卒業程度までの十分な英語の知識があるにもかかわらず、道端で外国人に道を聞かれて、即座に適切な表現が浮かんでこず、自分は十分な英語の知識がないからだと思込む例や、書物を読むことは比較的自由に出来るにもかかわらず、外国人と話をしようとすると適切な表現が自由には浮かんでこず歯がゆい思いするといった日本人にありがちな経験においてまさに不足しているのが、ここで言う「経験知」である。つまり、個別断片的な「個々の知識」は豊富だが、それを実際の経験において使いこなすだけの実践的訓練が行われていないのであり、経験を通じて、実際に知識を引き出しからどのように取り出せばよいかを体得させることで身に付くのが、この「経験知」である。

最後の「存在知」であるが、これについては、一般に「英語」と呼ばれる科目においては、英語「を」教えるのと想像されがちであるが、志ある英語教員たるものは、それにとどまらず、英語「で」教えるのだと主張すると思われる。そのときに、それでは英語「で」何「を」教えるのかと問われれば、それこそ、この「存在知」に他ならない。「英語」の授業は、英語という言葉を使いこなすための技能を身につけさせるものであるが、同時にその技能の習得のための努力を契機として、学習者はよりいっそう優れた「人」となるための経験を積み重ねたわけで、そう考えれば、英語という言葉の習得はそれ自体が目的（「英語を」）というよりも人格陶冶のための一手段（「英語で」）ということになる。科目の区別立てを超えて、そもそも教育とは何のためにあるのかとの本質的問いかけに立ち返れば、「英語」という対象を習得するという当面の目標を超えて、その習得が、より高次の、教育それ自体の目的に資するものであることが求められており、それを可能とする、人を人たらしめる知の在り様を「存在知」と呼んでいるわけである。

上記の区分は、サッカーになぞらえて表現すればわかりやすいであろう。サッカー観戦に必要なのが「個々の知識」で、試合における個々の選手の動きを事細かに説明し戦術のシナリオを解説できても、だからといって、自らそれを実行することは出来ない。「経験知」があって初めてサッカーを自ら行うことが出来るのである。しかし、「経験知」の豊富な世界一流のプロ選手であるからといって、「存在知」を持っているかといえ必ずしもそうとはいえない。サッカーを行うとどれほど優れた個人技能、戦略的才覚があったとしても、サッカー三昧でサッカーに埋没した生活を送っているだけでは「存在知」にいたる契機は一向訪れることはなく、サッカーを客体化し、他のスポーツや、人間的営みと比較する視点を得てはじめて、人にとってサッカーとは何か（スポーツ「道」とでも呼ぶべきもの）さらには、サッカーを通じての、人とは何か、という「存在知」にいたる視座を得るのである。

さて、この分類にしたがうと、旧来の大学における英語教育がどのような問題をめぐって議論されてきたかが、表面上のテクニカルな問題に目を奪われることなく、明確に理解できる。従来あった批判のなかで著しく目に立っていたのが、文学に偏重した教材の使用によって、実際の運用能力が身に付かない教育がなされているというものであった。リュシエ女史の分類にしたがって言えば、「経験知」を目指す教育をしていないということが不満の根幹にあったと考えられる。典型的に槍玉に挙げられたのがシェイクスピア(1564-1616)である。言うまでもなく、英語で書かれた文学作品のなかで最上位を占める劇作品、詩を残した作家であるが、その作品は、生年からわかるとおり、初期近代英語で書かれており、基本的特徴は現代英語と異ならないが、語彙や言い回しなどに時代がかったものが多く

含まれていることは否めない。その点が、「実際の運用能力が身に付かない」という不満につながったものと思われる。しかしながら、不満を述べる学生には、シェイクスピアを教材に用いる教員の目指すものが、不満の対象である「実際の運用能力」に力点がなく、それとは違う別な目標を重視していたらしいことには想像が及ばなかったであろう。つまり、「存在知」につながる何ものかを目標に掲げた授業であることを学生に意識させることに教員は十分な配慮を行わなかったと考えられる。「存在知」を目標とすると、古典文学ほど理想的な教材はないと筆者は考えているが、この場合、動機付けに失敗したのである。というよりもむしろ、教員自体がどれほどこの目標を意識できていたか疑わしいところがある。自らが受けた授業の中での感銘のありかを探りながら、教員は自己の授業の在り様を模索していくが、その際、自分に課せられた使命が奈辺にあるかを明確に意識せず、ただ、自分の感銘のありかのみを手がかりに自らが受けたのと同種の感銘をただ再現しようと努めることになることが多かったのではないと思われる。教える側においては、目標の明確な意識化が十分には行われ得ず、教わる側にあつては自己の思い込みが授業の目指すものの正確な把握を妨げることとなった。

ここで、京都大学において実際に教える側がどのような意識の中で英語教育に取り組んでいたかを具体例に即して概括したい。好都合にも、筆者自身が警咳に接する機会を得た教養部時代の英語教官で、今もって尊敬と感謝の念を持って思い起こす恩師である二人ともに、京都大学教養部発行の『教養部報』に英語教育の実践に関わるエッセイを掲載しているのでそれを手がかりとして検討する。まず、昭和39年赴任の蜂谷昭雄先生が掲載したエッセイのなかから引用する。「英語が好きになった」理由を回想しながら、

それと単語を覚えるということが日本語との一対一の対応でないのが面白かったのだと思う。単語とは単にある事柄を designate するものでなく、意味の含み、ふくらみとして内面から捉えるべきものと、無自覚ながら感じていたのではなかったか。そのあたりから、言語とは一つ一つの偉大な詩と経験の体系、宝庫と見なすに至るまで、一貫したものがあつたと思う。⁴⁾

ここで披瀝されている単語に対する姿勢は、リュシエ女史の分類に則して言えば、「個々の知識」としてその外延の意味を分析的に覚えるのではなく、「経験知」として即座に引き出しから取り出し得るものとして、その全体像を感覚的に把握するべきものであると述べていると解釈できるだろう。しかし「言語とは一つ一つの偉大な詩と経験の体系、宝庫」というさらに進んだ見識にいたっては、これは「経験知」を超えて、すでに「存在知」の領域に足を踏み入れているというべきであろう。このような言語観を背景に蜂谷先生はどのような教育を行おうとしたのか。別なエッセイで「教養部での英語教育」について「私見を述べる」として次のように言う。

必修科目としての英語は廃止すべきだと思う。6年以上も学んできて力のつくものならついているはずだし、いやがるものを無理に教えるよりは入学試験の英語問題をもっと難しくして、それだけでできればもう沢山ということにすればよいだろう。たいていの分野の専門書はそれで十分読めるはずである。（中略）今私が学生諸氏に教えたことがあるとすれば我われはいかに英語を知らないか、それも読めないか、ということだけである。⁵⁾

高校時代までの学習で一定基準以上の英語力を持てば、「専門書はそれで十分読める」としながら「今私が学生諸氏に教えたことがあるとすれば我われはいかに英語を知らないか、それも読めないか」とあるという言説は、一見、矛盾したことを述べていると映るかもしれないが、リュシエ女史の分類を援用して言い換えれば、「個々の知識」としては十分、「経験知」としてもどうにか、読むだけの力がある者に対して、あと、大学において自分が教えることができるのは、「一つ一つの偉大な詩と経験の体系、宝庫」としては「いかに英語を知らないか、それも読めないか」ということ—いわば、言語における「無知の知」—ということであろう。これはまさに「存在知」に他ならない。しからば、このような高邁な目標を具体的にどのような教材を用いて行おうというのか。上記の引用文に続けて曰く、

それを実行するために来年度は積極的に英米の児童文学を教材に用いようかと、ふと考えたところだ。『宝島』だって難しいし、『不思議の国のアリス』、『ハックルベリー・フィンの冒険』も一すじなわでは行かない。以下最

近のメインの『砂』に至るまで手ごわい作品がぞろぞろ揃っていると思うと、この駄文を書き始めたときとは違って元気がもりもり湧いてきた。

実際、ここで述べられている児童文学と同時に、詩作品を授業において採りあげることが多かったと記憶する。「存在知」の習得には文学が、しかも「難しいし」、「一すじなわでは行かない」「手ごわい作品」が最適であると考えられていたのである。

次に登場頂く角倉康夫先生は昭和29年赴任で、25年の長きにわたる奉職の後、定年退官に際して文章を求められて、『英語を教えること』と題し、次のように書き始めている。

非常勤講師としてある大学で週に一回、顔をあわせていた京大卒のF君があるとき、始業のベルが鳴るや、いそいそと(?)教室に出かけようとする私をとらまえて(おそらくは、いくぶんかの^{やゆ}擲揄をまじえて)言いました、「先生、授業が楽しそうですね」「とんでもない」と私は答えました。

また昨秋、学会に出席のため、はるばる東北から関西にやってきた、これまた京大卒のU君が私の研究室をたずねてきて話しこみ、夕刻に及びました。一緒に食事をしようと、薄暗くなった近衛通を歩いていたとき、U君がふともしました、「先生の趣味は授業ですか」「とんでもない」と私は答えました。

しかしながら、ひるがえって考えてみるに、私にはこれといった楽しみもなければ、これといった趣味もありません。結局のところ、F君やU君が言ったように、英語を教えることが私の楽しみであり、私の趣味ということになるのでしょうか。

よいテキストにめぐまれ、教師も周到にして万全の準備をし、学生も十分に予習してきて、両者教室で相まみえ、そのテキストをめぐって丁丁発止、火花を散らして渡り合う、これが私の英語の授業のヴィジョンです。このヴィジョンがいくらかでも実現されれば、けっこう、私は楽しいのです。⁶⁾

「趣味は授業」「英語を教えることが私の楽しみ」ということで思い起こされるのが前述の蜂谷先生の『趣味としての語学』と題されたエッセイの中での同趣の発言である。

一体まじめに勉強したのかと言われれば困るが、自分勝手に楽しくやったことだけは確かである。語学なんていう学問でなくて、人が麻雀やパチンコをする代わりに外国語をかじり、人がたばこを吸う代わりに詩を読んでいた、というのは誤解を招くかも知れないが、感じとして分かってもらえると思う。そんなことだから学問的厳しさが足りない、趣味で月給を貰うとは何事か、と攻撃されるかもしれない。

共通するのは、職務として教示すべき語学や教育自体をいかめしく捉えることなく、教室において、自然体で、「趣味」や「楽しみ」として(言い換えれば、自発的喜びをもって)テキストを読む姿である。京大における自由の学風の示す一つのよきあり方がここにあると筆者には思われる。

もちろん、教師側は趣味として大いに楽しんでいるが、学生側の評価といえば、角倉先生の前述のエッセイの続きに、曰く、

一昨年の夏、母校中学校の同期会が催され、旧友のU君にも久しぶりで会いました。彼の子息は京大工学部の学生ということでした。そのU君が言いました、「おい、カドクラ! 学生はお前のことをオニのカドクラと言うとるそうじゃぞ!」。私はすかさず反問しました、「なんだと、ホトケのカドクラだろ?」。するとU君は、「いや、ちがう、オニのカドクラじゃ!」と重ねて強調しました。

私とてもオニと呼ばれるよりはホトケと呼ばれたい。春風^{たいどう}駢蕩たる授業もしてみたい。しかしすぐに地金が出てしまうのです。是非ありません。

教師の側にあっては「楽しみ」でも、授業の内実は、学生から見れば相当高度なことが行われ、その習得が厳しく

求められていたことが伺われる。「ホトケ」でなく「オニ」となってしまう、ここでいう「地金」とはどのようなものであったかを引き続き説明して、曰く、

「できないものはピシピシ落第させる。それには、演習的方法によらずには駄目である。ただ教師の講読を聞いて、一ぺん試験してそれで単位がとれるなどという、らくなのはいけない。柔道の乱取り式に、倒れたり、倒したり、稽古着を汗みどろにして、肉体で練習する。それでなくては、本当に上達しない」。

これは福原麟太郎氏の「新制大学と英語」という文章（1948）の一節です。「残忍刻薄の心勝って、寛容仁厚の心寡し」（伊藤仁斎）ということになっては困りものですが、福原氏の所説は私は肯定共感できます。

「本当に上達」する、せぬは別にしても、また、たとえそれが「役に立たぬ英語」であっても、このように教え、教えられるならば、そのこと自体に意義があり、また、それこそ大学における英語教育の中核をなすものと私は信じています。教師もいい加減、学生もいい加減、いわば両者なれ合いの、ぬるま湯にひたったような授業がもしありとすれば、それはあらゆる意味での浪費だと私には思われます。

ここにおいて「英語教育の中核」と捉えられているものを、リュシエ女史流に表現し直せば、「経験知」として英語に「上達」する、しないは問題ではなく、また、授業で取り上げられる英語が、世に言う「役に立たぬ英語」（つまりは「経験知」につながらないもの）であったとしても、カドクラ流英語授業にはそれ自体として、「存在知」にいたる契機として意義がある、と主張していると思われる。もちろん、その実現のためには、教師、学生の双方が「いい加減」であってはならず（「教師も周到にして万全の準備をし、学生も十分に予習してきて」）、同時に、「よいテキストにめぐまれ」る必要があるが、それは「一すじなわでは行かない」「手ごわい作品」であったはずである。実際、定年退官の年に、筆者が教わったテキストはオールダス・ハクスリー（Aldous Huxley）作の戯曲⁷⁾であったが、平明な言い回しとみえながら、奥行きのある優れたテキストで、事実、東京大学のある名物英語教師愛用のテキストであったとも聞き及ぶ。

さて、「役に立たぬ英語」との世評に対する言及は、大学における英語教員にあっても、世間からの批判など気にせず超然としていたわけではなかったことの証左として注目に値するが、それに対して、この文章は、むしろ大事なのは、役に立つ、立たぬを超えたところにある何ものかではないか、との、やんわりとした、反論と読みうるのではないか。蜂谷先生のエッセイには、この点について、もう少しはっきりとした反問がある。先生自身が京都大学で教わった授業の在り様を回想する文章の中で、挿入的コメントとして次のようにつぶやく。

あの頃は「役に立つ英語」などとケチなことは言わなかった。今は「役にしか立たない英語」がますますはばをきかしそうである。⁸⁾

「経験知」を目指す教育をしていないという世上の批判にたいして、「経験知」にしかならぬ英語教育でいいのかというのである。

以上のことから、京都大学教養部英語教室においては一統計的というよりも、筆者が実際に京都大学教養部で教わり、また、後には、教えてきた、限定的とはいえ、直接の経験に基づくものとしての所見であるが—教育の目的として、「経験知」ではなく、「存在知」が全体的傾向として尊ばれていたことが推測できよう。この背景には言うまでもなく、近代的大学の理想を支えるバックボーンのひとつとして、ヒューマニズム思想がある⁹⁾。角倉先生は『アーヴィング・バビットと大学教育』（1958）という論考¹⁰⁾の中で、「わが国の一大学の一般教養課程における一英語教師としての感想」として、バビットの描き出す「大学の文学教師」像に共感を示している¹¹⁾が、それはいったいどのようなものであったか。バビットは、まず、学者を三つの型—「知識を発見する」productive な（生み出す力のある）学者、「知識を分配する」receptive な（受容力のある）学者、そして「過去及び現在における最もよいものを消化吸収して、それを自己及び他人の用に立てる」assimilative な（同化力のある）学者—に分類し、Bachelor of Arts の学位に通じる教育を行う college の教師の適格者は assimilative な学者であるとし、さらにその特質を説明して次のように敷衍する。

ばらばらになっている知識の諸要素を整理統合し、それを知性のみならず、意思や性格に結びつけようと努力する学者、単なる博識と真の知識との区別をつけることができ、単なる学問を変質させて教養とするあの微妙な錬金術を心得ている学者。

(中略)

真の大学教師の野心は知識を学生に散布・分配すること、学生を知識の仮の宿とすることではなく、知識をして学生と結婚させ、その精神の一部分たらしめることである。¹²⁾

リュシエ女史流に敷衍すれば、「個々の知識」に過ぎぬ「ばらばらになっている知識」を整理統合し、それを単に「経験知」たる、有用な「単なる博識」「単なる学問」にとどまらせず、それを、さらに、「知性のみならず、意思や性格」といった人格形成の過程にまで、「精神の一部分」となるまでに高めて、「存在知」たる「教養」に「変質させ」る「錬金術」を行う教育を理想として掲げていたのである。

さて、このような教育観を生み出した近代的ヒューマニズムの淵源は、ルネサンス思想にまで遡るが、そこには、ルネサンスが理想とした古典古代における人間観がなお脈々と息づいていたと思われる。リュシエ女史の最新の教育理論が、ほぼ一世紀前の、ルネサンス・ヒューマニズムを踏まえたバビットの教育観と見事に呼応しあうのも、ともにその根底において、古代ギリシャ・ローマ以来の古典思想があるからであろう。実際、リュシエ女史の分類は、ピュタゴラスによってなされたものとして伝えられ、その後、プラトン、アリストテレスにおいても引き継がれた、古代における人間の分類法—具体的には、金銭を求める者・名声を求める者・智慧と真理を求める者との三者の区別¹³⁾—を踏まえたものと考えられる。さらに、後者の二つは、アリストテレスによって「実践的生」と「観想的生」との対比において捉えなおされて、後者がより上位のものとして認定され、その後、中世においては、キリスト教的観点が加わり、前者が世俗的生活を、後者が修道的生活を専ら意味した。ルネサンス期にいたって、この両者の優劣についての論争が再燃し、今度は、世俗的生活が優位におかれることが多かったとされる。

さて、ただ金をもうけることのみを喜びとする守銭奴(「金銭を求める者」と、「個々の(断片的)知識」があることをひけらかす俗物(snob)とは、ともに、手許に有り余るものの生かし方を知らぬ点では共通し、「臨機応変な応用力」とも言うべき「経験知」が世俗的成功を求める者(「名声を求める者」)には欠かせぬものであるとする事例は、経済界や政界の出世話のなかには事欠かないであろう。また、「存在知」が哲学者(「智慧と真理を求める者」)の求めるものに他ならないことは、今まで取り上げた諸例を思い起こせば十分で、なおこれ以上の贅言を要しないであろう。

さて、京都大学における従来の英語教育像のあらましが理解できたところで、これを平成18年度より実施に移された新しい英語教育像と比較検討する作業にこれより入りたい。新カリキュラムの内容は『学術研究に資する英語教育』京都大学における英語新カリキュラム』と題されたパンフレットにおいて見ることができるが、そのエッセンスは、「理念と目的」を述べた第一節に簡潔にまとめられているので、以下にそれを、順次、引用する。

京都大学では、「対話を根幹として自学自習を促し」、「教養が豊かで」、「優れた研究者と高度の専門能力をもつ人材を育成する」を基本理念として掲げている。すなわち、本学での教育は、基本的には、学術研究に資する教育を目指すものである。本学の英語教育もこの教育の一環である。よって、本学で目指す英語は「学術研究に資する英語」、すなわち「学術目的の英語」(English for Academic Purposes) (以下、EAP) である。

この考えに基づいて、総合人間学部が提供する全学共通科目の英語を「一般学術目的の英語」(English for General Academic Purposes) (以下、EGAP)、他の学部が提供する英語を「特定学術目的の英語」(English for Specific Academic Purposes) (以下、ESAP) と位置づけ、両者を EAP の下に有機的に関連づける。¹⁴⁾

京都大学の大学自体としての基本理念から説き起こし、その基準に照らして、本学の目指す教育像を「基本的には、学術研究に資する教育を目指すもの」と同定し、その一環である英語教育を、「学術目的の英語」(EAP) を目指すものとしたこの理路整然たる定義づけを読めば、それに従事する教員は、なんの疑念もなくその目的に邁進するであろう。さらに、この EAP に、以前からあった EGP と ESP との区別立てを結合することで、各学部の専門性を尊重した、学部でそれぞれ独自に行うべき ESAP に対置して、従来、教養部において行われていた「英語」の衣鉢を継ぐ、総合

人間学部提供の全学共通科目としての「英語」を、「一般学術目的の英語」(EGAP)として各 ESAP を支える共通の根底に指定した。筆者がここにおいて論じようとするのは言うまでもなく、この EGAP の中身となるものの内実である。それを定義づけて、曰く、

EGAP とは、「学術的教養」と「学術的言語技能」を融合させたものであり、内容面においては、学問の場にいる者にふさわしい教養の涵養を、技能面においては、学問の場にいる者にふさわしい学術的言語技能の育成を目指すものである。すなわち、EGAP は、どのような内容を扱うかと、それを通してどのような学術的言語技能を育成できるかという双方の観点を同時に重視する。

これを、リュシエ女史流に敷衍すれば、「学術的教養」とは学問を通じて得られる「存在知」に他ならず、「学術的言語技能」とは学問を行うに際して実際に役立つ「経験知」のことであると解されるであろう。そして、EGAP とは、この両者を「融合させたもの」とであると言う。しかし、一方で、「内容面においては」「教養の涵養」(＝「存在知」)、「技能面においては」「学術的言語技能の育成」(＝「経験知」)を目指すという対比的記述は、「教養の涵養」をテキストの内容に限定しているとの誤解を招きかねない。もちろん、上記文章の力点は「融合」にこそあって、事実、その関係を言い直した、結論をなす締めくくりの一文にあっては、両者が相互に独立した二つの目標としてまったく対等の位置が与えられているわけではなく、一方(「それ」＝「どのような内容を扱うか」)を「通して」他方(「どのような学術的言語技能」)を「育成できるか」という記述の形式に見られるように、両者の相互作用をも同時に意識した記述となっていることに注意したい。ただ、それならば、リュシエ女史の分類を参照すれば、むしろ方向性は逆で、「経験知」たる「学術的言語技能」を通してどのような「学術的教養」を涵養できるかを問うべきであったろうと思われる。

言い回し上の些細な相違についての穿った議論となっていることには筆者自身も気づいている。もちろん、ここでの全体的趣旨は、むしろ、両者に対等の位置を与え、その融合を図らんとすることに主眼があると解すべきであることは言うまでもない。しかし、こだわるようであるが、リュシエ女史の慧眼と、それと軌を一にした、教養部時代から綿々と続く伝統的英語教育観に鑑みて、この両者の融合の方向性は、決して、「経験知」たる「学術的言語技能」へと収斂するものであってはならず、「存在知」たる「学術的教養」こそ涵養すべき最終の目標であると固く信じる。

両者の「融合」ということについて議論を深めるために、ここで言う「経験知」ということについて、「存在知」とのかかわりに留意しつつ、検討を加えたい。この概念は、異文化間能力の一つとして提示されたものだが、(母語、非母語の区別を超えて)言語習得の際の段階的能力を示すものでもあることに注意したい。それどころか、その説明の際にサッカーの習得を例に挙げたが、言語のみならず、広く人間的能力の習得に適應できるだけの一般性がある分類法であるといえるだろう。(背景に古典以来の人間観を感じさせる所以である)。しかしながら、言語修得に話を戻せば、母語において「経験知」と目されるものと、異言語間における「経験知」との間には、大きな本質的相違があるといわなければならない。一言で簡潔に言えば、異言語間における「経験知」は、直ちに「存在知」に向かう契機となり得るものであるが、母語においては、それが無いということである。母語である言語内にとどまりそれにいくら習熟していてもそれは「経験知」とどまるもので、直ちに「存在知」につながるものとはいまだ言えるものではない。英語であるならば英語という言語を数ある言語のうちの一つとして客観的に見てはじめて「存在知」にいたる契機を得るのである。たとえば、英語を母語とするものが、何不自由なく英語を使いこなすことが出来たところで、つまりいくら「経験知」を備えていても、それだけでは、「経験知」を超えたところの「存在知」を得ることは出来ない。「外国語を知らないものは、自分の国語についても何も知らない。」¹⁵⁾ という人口に膾炙したゲーテの格言が示す要諦もまた、このことと呼応しあうものである。他言語との比較を契機として、母語たる国語を客観化してはじめて「存在知」にいたる道筋が開かれるのである。

それに対して、異文化間における言語習得にあっては、「経験知」の習得は、それ自体に、「存在知」に向かう契機が含まれていると考えられる。それゆえにこそ、日本人にとっての「英語教育」においては、この「経験知」たる「学術的言語技能」の習得が、「存在知」たる「学術的教養」の涵養に繋がる、つまり、両者を有機的に「融合」することが可能となるのである。

それでは、「経験知」たる「学術的言語技能」の習得を通してどのような「学術的教養」が養われるというのであろうか。ここで、今までの議論を踏まえつつ、筆者なりの一つの可能性について述べてみたい。

単語一つに対する理解をとってみても、その具体的意味の一つ一つを辞書的に覚え、それを個別の文脈に当てはめて、最もふさわしい訳語を選び出すという作業を繰り返すというだけでは、「経験知」にも至らぬ、断片的な「個々の知識」の累積にしか過ぎない。そうではなくて、語源からはじまり、さらには、その後の派生的意味の広がりや、歴史的経緯をも含めて、総合的に把握することを通じて、言葉の全体像を感覚的に体得することができるようになり、そうやって初めて「経験知」と呼ぶに足るものとなるのである。こうなってしまうと、辞書的な訳語は殊更覚える必要はなく、コンテキストさえあれば、その語の特定の場所における意味は簡単に特定できてしまう。つまり、分析的に意味を分類し、それを一々覚えるのではなく、むしろ逆に総合するのである¹⁶⁾。このことは単語を文に置き換えても、言い得ることである。英文の特質を、文法的特徴や、文体による多様な表現上の違いをも含めて、感覚的に把握しているものにとっては、一々の言い回しを知らなくとも、コンテキストさえあれば、文章の言い回しが多少見慣れぬものが混じっていても一場合によっては、特定の作家に固有の特異な言い回しであっても一文の意味を把握することができるであろう。

これをさらに次元をあげて、英語という言語それ自体に対する理解—英語とはどのような言語か—さらに、そこから進んで、そもそも言語とは何か、という領域に至ると、これは「経験知」の範疇を超えることになる。(そしてこの問いかけは、上で検討したように、母語としてその言語生活内にとどまるものには、自然とは湧き起こってくることのない問題意識である。)

むしろ、「経験知」として感覚的に捉えられた全体像と、分析的に意識化された「個々の知識」である細部との絶えざる往還において、その両者の関係性に意識が向かうとき、言い換えれば、言語の働きそれ自体に意識が向かうとき、「存在知」への門戸が開かれるのである。この、一言語内においても起こりうる、客体化ともいふべき現象は、しかしながら、母語においてのみこれを誘発するには、特別な言語哲学的関心があってはじめて可能となるものである。それに対して、母語と異なる言語を習得することを通じてであれば、外国語における「経験知」を習得することそれ自体が、このような、言葉それ自体の働きに対する意識を喚起するきっかけを提供することになるのである。英語を何年やっても上達した気にならない(すなわち、感覚的理解に至らないとは「経験知」に至っていない)というのは、いかに非母語話者にとって「経験知」を得ることが困難かを端的に物語っている。一方、この困難こそが、母語である日本語それ自体における、感覚的に把握された(とは、無意識化された)「経験知」に対する内省を喚起することになり、言語作用それ自体に対する認識を新たなものとし、結果として、母語自身に対する理解をも深めることになるのである。そしてこれは何も母語とそれ以外の外国語間においてのみ起こることではなく、習得すべき言語が多くなればなるほど、言語作用それ自体への理解が深まることが期待される。リュシエ女史が「異文化間能力」と呼ぶ所以である。

そしてこの言語の働きそれ自体に対する認識の涵養は、「学術的教養」と呼ぶにふさわしいものであると考える。

最後に、この能力の養成が「学術研究に資する英語教育」という本学の掲げる目標とどう本質的に繋がっているかについて、具体例の一つ提示して、本稿の締めくくりとしたい。

そもそも、言語の多様性は何を物語るであろうか。世界のさまざまな異なる環境の中で多様な文化を人類は築き上げてきたが、その言語一つ一つは多様な価値の集合体である文化を後世に伝える箱舟である。言語表現の細部に亘って、古来、人が自然と如何にかかわり知恵を蓄えてきたかが埋め込まれており、たとえば、それは、意味内容によってばかりではなく、表現それ自体の特徴となっており、そこに刻み込まれているのである。漂渺たる空間の広がりや名をつけるとは、その中に何らかの区別立てを行うことにほかならず、つまり、言語化は、世界理解の結果と直結しているのである。だとすれば、多様な言語に触れるということは、この世界理解の在りようを比較考量し、自己のものを客体化することに他ならない。多様な言語習得は多様な世界観—文化を習得することに他ならないのである。これは、自然科学における観察眼の涵養に通じるであろうし、絶対化による思い込みに陥らぬ自由な精神を涵養することにも通じるものである。それゆえ、多言語主義、多文化主義的観点は、文科系のみならず、自然科学の根底を支える契機にもなりうるものであると信じる。そればかりではない。現在の科学を支えてきた、ギリシャ以来の論理主体のロゴス的学問観は、いまや、論理の網にはかからぬ、より緩やかな文学的知のあり方であるミュトス的知の再評価の中で、

その限界が指摘され始めている。言葉、ならびにそれによって表現される知のあり方¹⁷⁾、それ自体を省みるためにも、言語を通じての「存在知」たる学術的教養の涵養は、学問それ自体の礎^{いしづえ}として、大学教育の場において必須のものであると考える。

以上の議論を参考に、翻って、大学教育において、あるいは、少なくとも京都大学において、外国語教育の目的はいかなるものであるべきと考えられるであろうか。

京都大学における「英語」は（さらには、一般に外国語教育もまた）、「経験知」の習得を鼓舞しつつ、それを契機として、最終的には、継承されるべきよき伝統として、「存在知」の涵養を目指すべきものであることを、結論としてここに提言する。

註

- 1) 以下において言及、検討されるパンフレット『「学術研究に資する英語教育」京都大学における英語新カリキュラム』（京都大学大学院人間・環境学研究科英語部会、京都大学高等教育研究開発推進機構 編、平成18年）を参照のこと。
- 2) 京都大学高等教育研究開発推進機構主催で、2008年1月26日、27日の両日に亘り、京都大学芝蘭会館稲盛ホールを主要会場にして開催された。パンフレット『大学における外国語教育の二つの挑戦：多言語教育と自律学習』24頁、にリュシエ女史が行った基調講演の概要が邦訳を添えてフランス語で紹介されている。
- 3) 講演当日配布された資料による。
- 4) 『趣味としての語学』（『教養部報』No. 84、昭和52年6月）、蜂谷昭雄『詩神の巡幸』山口書店、1987年、257頁。
- 5) 『‘I is a teaching official’ という英作文』（『教養部報』No. 36、昭和46年2月）、蜂谷昭雄『詩神の巡幸』山口書店、1987年、58頁。
- 6) 『英語を教えること一定年退官に際して』（『教養部報』No. 97、昭和54年2月）、角倉康夫『T. S. エリオットとアーヴィング・バビット』あぼろん社、1989年、253-4頁。
- 7) *The Gioconda Smile*（『モナ・リザの微笑』（1948）。
- 8) 『教養部と無秩序』（『教養部報』No. 62、昭和49年9月）、蜂谷昭雄『詩神の巡幸』山口書店、1987年、166頁。
- 9) そして、「存在知」の追求における実践的方法を提供したのが、眼光紙背に徹するまでにテキストを徹底的に読み込む、文学部における精読の伝統であろう。
- 10) 『英文学評論』第5集（1958）、角倉康夫『T. S. エリオットとアーヴィング・バビット』あぼろん社、1989年、所収。
- 11) 『T. S. エリオットとアーヴィング・バビット』148頁。
- 12) 『T. S. エリオットとアーヴィング・バビット』144-5頁。
- 13) 田中美知太郎（校註）『原典 プラトン ソクラテスの弁明』岩波書店、1974年、89頁。
- 14) 『「学術研究に資する英語教育」京都大学における英語新カリキュラム』2頁。
- 15) 高橋健二（編訳）『ゲーテ格言集』（新潮文庫）116頁。
- 16) ここにおいて示されている、分析的知と総合的知との区別立てを、英語における対概念を援用して表現しなれば、discursive な理解によるのではなく intuitive な理解によると言い換えることができるであろう。また、知における logos（論理的知、科学的知）と mythos（物語的知、文学的知）との対立をも参照されたい。
- 17) 「ロゴス」、「ミュトス」とともに、ギリシャ語における基本的語義は「言葉」である。